

Bildungspolitik und Bildungswesen in Kolumbien

1 Bildung zwischen Demokratisierung und Nationalisierung

Simón Bolívar, Befreier und Präsident der Republik Kolumbien, Befreier von Perú und Oberster Beauftragter, jene zu regieren, erläßt, 1. daß es die erste Pflicht einer Regierung ist, dem Volk Unterricht zu geben, 2. daß dieser Unterricht einheitlich und allgemein sein soll, 3. daß die Einrichtungen dieses Bereichs in Einklang mit den Gesetzen des Staates zu stehen habe, 4. daß die Gesundheit einer Republik von der Moral abhängt, welche die Bürger durch Unterricht in ihrer Kindheit erhalten (*Decreto Constitucional* del 11 de diciembre de 1825; zitiert nach Suárez Arnez 1963: 47).

Nach der Unabhängigkeit Kolumbiens von Spanien wurde unverzüglich damit begonnen, die alte koloniale Ordnung und die damit verbundenen Strukturen der kolumbianischen Gesellschaft umzugestalten. Auch das koloniale Schul- und Bildungssystem, aufgebaut im wesentlichen von der katholischen Kirche, wurde reformiert und verändert, hin zu einem «modernem» Schulsystem, orientiert am Modell der bürgerlich-liberalen europäischen Schule. Nachdem sich erste staatliche Strukturen nach den Unabhängigkeitskriegen herausgebildet hatten, stellte sich die Frage nach einer «nationalen» Identität. Als wichtiges Instrument zur Schaffung eines Nationalbewußtseins wurde ein öffentliches, flächendeckendes Schul- und Bildungswesen betrachtet. Wie es im Dekret Bolívars sehr klar zum Ausdruck kommt, wurde der Schule dabei eine eminent bedeutsame Funktion zur politischen Erziehung des Volkes zugeschrieben. Schule und Nation wurden in einen kausalen Zusammenhang gestellt: Die unabhängige Republik benötige ein allgemeines Schulsystem, um in der Bevölkerung ein allgemeines, republikanisches und nationales, «einheitliches» und «gesundes» Bewußtsein auszubilden, wurde argumentiert.

Mit dem in Bolívars Dekret festgelegten Bildungsverständnis ist im kolumbianischen Bildungswesen allerdings ein Grundwiderspruch angelegt, der bis heute nicht befriedigend aufgelöst ist. Einerseits wird jedem Bürger und jeder Bürgerin ein Recht auf Bildung und Unterricht zugestanden, später wird diesen sogar die Pflicht zum Schulbesuch auferlegt. Und ebenso wird es zur verfassungsmäßigen Pflicht des Staates erklärt, dieses allgemeine Bildungsrecht sicherzustellen und zu verwirklichen. Damit ist ein Ansatz zur Demokratisierung von Bildung festgeschrieben, der stark von liberal-demokratischen Strömungen Europas inspiriert ist: Die politische

«Gleichheit» wird bildungspolitisch als gleiches Bildungsrecht für alle, die «Freiheit» als freier, unbeschränkter Zugang aller zu den Bildungseinrichtungen interpretiert. Aufgabe des Staates ist die juristische und politische Sicherung dieser Rechte, jedoch weniger die Beseitigung sozialer und ökonomischer Hindernisse, welche die Verwirklichung dieser Rechte behindern und vielen den Zugang zur Schule versperren.

Andererseits führt die «Verstaatlichung» des Schul- und Bildungswesens zu einer Nationalisierung, zur Ausgestaltung eines einheitlich-nationalen, zweigliedrigen Schulsystems mit einer zentralistischen Verwaltung. Das allgemeine Bildungskonzept soll zur Integration und Homogenisierung der unterschiedlichen sozialen, ethnischen und kulturellen Bevölkerungsgruppen führen, eben zur Herausbildung einer kolumbianischen Nation. Spanisch ist die «selbstverständliche» Unterrichtssprache; die Bildungsinhalte sind an europäisch-akademischen Bildungsvorstellungen orientiert; und die Erziehung ist verbindlich für alle katholisch. Das allgemeine Bildungsrecht wird in einem einheitlichen Bildungskonzept ausgelegt, das weite Teile der Bevölkerung diskriminiert. «Gleiche» Bildung für «alle» ist nicht nur ein demokratisierender, sondern gleichzeitig ein diskriminierender Ansatz. Noch heute sind diese Tendenzen wirksam.

An den Grundzügen der historischen Entwicklung des Bildungswesens, an seinem aktuellen Stand sowie an einigen innovativen inhaltlichen Konzepten und Beispielen sollen im folgenden solche Widersprüche der kolumbianischen Bildungspolitik aus unterschiedlichen Perspektiven verdeutlicht werden.

2 Eine geschichtliche Annäherung

Die Entwicklung des kolumbianischen Bildungssystems vom Ende des 19. bis zur ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts steht in einem engen Zusammenhang mit den politischen und ideologischen Auseinandersetzungen der beiden traditionellen kolumbianischen Großparteien. Konflikte zwischen den Liberalen (*Partido Liberal*) und den Konservativen (*Partido Conservador*) führten zu mehreren Bürgerkriegen (1876, 1885, 1895, 1899-1902) und erreichten ihren Höhepunkt in der *Violencia* von 1948.¹ Mit den wechselnden Machtkonstellationen änderten sich auch die Grundlagen der jeweiligen Erziehungspolitik.

Nachdem schon in der Kolonialzeit die Kultur- und Bildungspolitik der spanischen Krone zum Gegenstand heftiger, von den Ideen der Aufklärung inspirierter Kritik seitens der Kreolen wurde, gründeten die ersten republikanischen Regierungen

¹ Vgl. den Beitrag von Sabine Kurtenbach über Guerillabewegungen in Kolumbien (in diesem Band).

zwischen 1820 und 1836 zahlreiche Schulen, unter anderen Mädchenschulen, in denen neben der Vermittlung einer religiösen Bildung auch moderne Sprachen, Grammatik und Musik gelehrt wurden; Universitäten, in denen Naturwissenschaften und moderne Sprachen eingeführt wurden, und Lehrerausbildungsstätten; auch wurde ein «allgemeiner Plan für Hochschulstudien» verfaßt.

Vor allem aber während der Herrschaft der Radikalen Partei (1858-1880) erhielt das Erziehungssystem neue Impulse: Nach dem Motto «Frieden, Straßen und Schulen» wurde zum ersten Mal in der Geschichte Kolumbiens versucht, eine allgemeine Schulpflicht, den kostenlosen Zugang zu den Bildungseinrichtungen und deren strikte religiöse Neutralität durchzusetzen.

Durch die Verfassung von 1886 gelang es den Konservativen, die von den Liberalen angefochtene Verbindung zwischen Staat und Kirche wiederherzustellen. Die Kirche genoß sogar eine Vorrangstellung gegenüber dem Staat: Der Katholizismus wurde zur Grundlage der sozialen Ordnung erklärt. Dadurch wurde die von den Liberalen in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts eingeleitete Reform des öffentlichen Erziehungssystems aufgehoben.

Die Verfassung von 1886 gründete ihre Legitimität bezeichnenderweise nicht auf das kolumbianische Volk, sondern auf «den Namen Gottes, der höchsten Quelle jeglicher Autorität». Darin spiegelt sich nicht nur die Furcht vor einer — von den Liberalen geforderten — politischen Partizipation der unteren Bevölkerungsschichten (*sectores populares*), sondern auch ein ideologisch tief verankerter Paternalismus, der dem größten Teil des Volkes die Fähigkeit zur politischen Mitbestimmung absprach. Begründet wurde dieser Paternalismus — vor allem dann in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts — durch eine spekulative «Soziobiologie», der zufolge die «kolumbianische Rasse» in physischer, intellektueller und auch moralischer Hinsicht eine «degenerierte Rasse» bilde. Infolgedessen sollte der Aufbau der Nation von einer den «zivilisierten» und «gebildeten» Schichten entstammenden Elite übernommen werden (vgl. López de la Roche 1993: 101-105). Diese paternalistische Haltung der Elite, deren Hispanismus und die damit verbundene Marginalisierung der Kultur der Indianer, der Schwarzen und der Mestizen bestimmten auch die Erziehungsziele und Lehrbücher der Bildungseinrichtungen während des ersten Drittels dieses Jahrhunderts.

Auch die Abschaffung des Föderalismus durch die Verfassung von 1886 hatte Auswirkungen auf das Bildungssystem. Durch die Zentralisierung des Verwaltungsapparats kam es zu einer starken Vereinheitlichung des Erziehungswesens, die es nicht erlaubte, die kulturellen und sozialen Unterschiede der verschiedenen Regionen zu berücksichtigen. Zudem kam es — auch infolge der mangelhaft ausgebauten Infrastruktur abgelegener Gebiete — zu einer Konzentration der Bildungseinrichtun-

gen in den Städten und zu einer Vernachlässigung der ländlichen Gebiete (vgl. Köhler 1986: 106).

Die ideologischen Hintergründe dieser Verfassung wie auch das 1887 in Kraft getretene Konkordat zwischen dem kolumbianischen Staat und dem Vatikan bestimmten die Entwicklung des Erziehungswesens während der fast fünfzigjährigen Hegemonie der Konservativen (1886-1930). Wurde der Kirche, zumindest was die religiöse Erziehung betraf, die Kontrolle über das Erziehungswesen übertragen (vgl. Köhler 1986: 103-105), so sollte die zentrale Regierung nach Artikel 41 der Verfassung dafür sorgen, daß «die öffentliche Erziehung im Einvernehmen mit der katholischen Lehre eingerichtet und ausgeführt wird». Derselbe Artikel schrieb auch fest, daß «die staatlich eingerichtete Grundschulausbildung kostenlos und nicht obligatorisch» sei (vgl. Jaramillo Uribe 1984: 279).

Nach der Machtübernahme der Liberalen kam es in der *República Liberal* (1930-1946) zu einer Umstrukturierung der Bildungspolitik und des Erziehungssystems. Die Liberalen sahen in einer allgemeinen Erziehung vor allem eine Voraussetzung für die Industrialisierung und Demokratisierung des Landes. Nur durch eine Einbeziehung der *Sectores populares* in die Produktion, die moderne Kultur und die Politik könnten diese Ziele verwirklicht werden. Beeinflußt auch durch die pädagogischen Ideen John Deweys sollte die öffentliche Erziehung eine veränderte soziale Funktion übernehmen. Für die Reformer von 1936 sollte die Schule zum Bestandteil der Sozialfürsorge werden; ihr erklärtes Leitziel war die Schaffung einer Gesellschaftsstruktur, die bessere Chancen für den sozialen Aufstieg auch für Angehörige benachteiligter Bevölkerungsgruppen bot.

Vor allem unter der Regierung von Alfonso López Pumarejo (1934-1938) wurde versucht, wesentliche Änderungen durchzusetzen. Die Hegemonie der Kirche und ihr Einfluß auf die Erziehung wurden in Frage gestellt; die Kontrolle sowohl der öffentlichen als auch der privaten Erziehungs- und Bildungsinstitutionen sollten in die Hände des Staates fallen. So legte Artikel 41 der Nationalen Verfassung von 1936 fest: «Die Freiheit der Lehre wird garantiert. Der Staat besitzt jedoch die oberste Inspektion und Überwachung der privaten und öffentlichen Lehranstalten, um für die Erfüllung der sozialen Ziele und die bessere geistige, moralische und körperliche Bildung der Schüler zu sorgen» (zitiert nach Köhler 1986: 296).

Eines ihrer Reformziele lag in der Anpassung der Bildungsinstitutionen an die spezifischen kulturellen Bedingungen der jeweiligen Regionen, und auch das ländliche Erziehungswesen sollte gefördert werden. So wurde schon 1932 ein Gesetz aufgehoben, das zwischen einem sechsjährigen Schulunterricht in der Stadt und einem nur dreijährigen auf dem Land unterschied. Diese Angleichung wurde dann 1950, als die Konservativen wieder an der Macht waren, rückgängig gemacht (vgl.

Köhler 1986: 297). Trotz solcher Bemühungen gelang es *de facto* nicht, die Bildungssituation auf dem Lande wesentlich zu verbessern. Der Staat konzentrierte seine Mittel für den Ausbau des Bildungswesens vor allem auf die städtischen Zentren. Die durchgeführten Reformen dienten hauptsächlich den Interessen des an Einfluß gewinnenden Handels- und Industriebürgertums. Sie hatten bezeichnenderweise genau dort ihre größten Erfolge, wo es um die Anpassung des Bildungssystems an die wirtschaftliche Entwicklung und den Industrialisierungsprozeß ging, wie etwa beim Ausbau der Hochschulen (vgl. Jaramillo Uribe 1984: 333). Trotz der egalitären Programmatik war der Staat weder in der Lage, der Mehrzahl der Bevölkerung eine elementare Schulausbildung anzubieten, noch konnte er die Ausbildung aller Lehrer übernehmen.

In bezug auf die Erziehung von Frauen war das kolumbianische Erziehungs- und Bildungssystem bis zur Mitte dieses Jahrhunderts von diskriminierenden Ansätzen bestimmt, die für die hohe Analphabetenquote bei Frauen verantwortlich waren und die — argumentativ unterstützt sowohl durch den Katholizismus als auch durch die pseudowissenschaftliche «Soziobiologie» — ihre Erziehung auf die traditionellen «weiblichen» Aufgaben festlegten. Obwohl das «Gesetz 32» von 1936 die geschlechtsspezifische Diskriminierung von Frauen in allen Erziehungsbereichen verbot, wurden die strengen Unterschiede zwischen den Lehrplänen für Mädchen und Jungen weiter beibehalten; auch gab es für Frauen nur einen beschränkten Zugang zu den Hochschulen. Erst 1945 wurden die ersten Hochschulen für Frauen (*colegios mayores femeninos*) gegründet, die ihre bis dahin beschränkten Ausbildungsmöglichkeiten erweiterten.²

Durch die Etablierung des *Frente Nacional* (1958) nahmen die genannten ideologischen und politischen Auseinandersetzungen zwischen den beiden Großparteien gemäßigte Züge an und ließen damit auch Raum für längerfristig angelegte Reformbemühungen. Das damals international bestimmende, modernisierungstheoretisch begründete Konzept des «Humankapitals» wurde auch in Kolumbien aufgegriffen. Die Bildungspolitik der folgenden Jahrzehnte richtete sich, gemäß dem Schlagwort «Bildung für alle», vor allem auf die Reform und die flächendeckende Ausweitung des Angebots an Elementarschulen.

Eine wahre Bildungsexpansion war dabei in den sechziger Jahren zu verzeichnen, als mit dem *Primer Plan Quinquenal* (1959) eine umfassende Bildungsreform eingeleitet wurde. Der Schwerpunkt des Fünfjahresplanes lag in der Reform und Vereinheitlichung des kolumbianischen Grundschulsystems. Begründet wurden die Reformbemühungen damit, «daß Investitionen im Erziehungsbereich die produktivsten Investitionen für die nationale ökonomische, soziale und kulturelle Entwicklung

² Vgl. Urrutia (1991: 111).

sind und daß es das wichtigste Ziel ist, die Nation von dieser Aufgabe zu überzeugen» (MEN 1959: 102). Die ökonomische Rückständigkeit des Landes und die soziale und moralische «Desintegration» der kolumbianischen Gesellschaft, so wurde argumentiert, liege im niederen Bildungsniveau der Bevölkerung gerade auf dem Land begründet. Ungebildete aber könnten keine partizipationsfähigen Staatsbürger sein; die ungleiche Verteilung der Bildungsmöglichkeiten verursachten soziale Widersprüche und Konflikte. Erziehung müsse zur Integration der Bevölkerung in der Nation und zur Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit beitragen. Zum Schwerpunkt der nationalen Bildungsanstrengungen wurde die Ausbreitung der ländlichen Primarschulbildung: es müsse darum gehen, die in der Verfassung festgeschriebene Schulpflicht für Kinder unter 14 Jahren zu verwirklichen und entsprechende Institutionen bereitzustellen. Man versprach sich von dieser Verbreitung der Grundbildung «integrierende, zivilisierende und demokratisierende» Effekte: Durch die Anhebung des Bildungsniveaus der ländlichen Bevölkerung werde sich eine Erhöhung der landwirtschaftlichen Produktion und eine Verbesserung der Lebensbedingungen einstellen.³ Damit sollten aber auch und vor allem die Verschärfung der sozialen Lage und die sich in der *Violencia* entladenden gewalttätigen Auseinandersetzungen und Konflikte verhindert werden. Man dachte, daß in denjenigen Regionen, die am meisten von der *Violencia* betroffen waren, eine intensive Kampagne einer «gemeinwesenorientierten» Erziehung nötig sei, die sowohl Primarschulerausbildung für Kinder, Alphabetisierungskampagnen für die Erwachsenen und landwirtschaftlich-praktische Grundbildung (*educación fundamental*) umfassen sollte, angeblich abgestimmt auf die Bedürfnisse der betreffenden ländlichen Bevölkerung. Durch diese auf die ländlichen Gebiete bezogenen Primar- wie Erwachsenenbildung könne — und hier schließt sich der Begründungszusammenhang — durch intensive Bildungsanstrengungen die soziale Situation der Landbevölkerung verbessert und die *violencia* eingedämmt werden. Der Aufbau von integrierten ländlichen Bildungszentren (*nucleos escolares rurales*) fand innerhalb einer nationalen Befriedungskampagne statt, er wurde von der *Oficina de Pacificación y Rehabilitación* organisiert und aus Mitteln des US-Programms «Allianz für den Fortschritt» finanziert. Von den geplanten 100 Zentren wurden allerdings nur 20 gebaut, und eine Befriedung fand bekanntlich nicht statt.

Auch die Erziehungs- und Bildungssituation von Frauen fing seit den sechziger Jahren an, sich zu ändern. In dieser Dekade wurden die Lehrpläne für Mädchen und Jungen insoweit vereinheitlicht, daß Frauen zumindest formal ähnliche Bildungschancen wie Männer erhielten. Die Analphabetenquote bei Frauen verminderte sich

³ Vgl. dazu Bendit (1974: 93-149).

von 44 % im Jahr 1951 auf 31,4 % im Jahr 1964. (Im Vergleich dazu lag die Rate bei Männern 1951 bei 41 % und 1964 bei 29,8 %; vgl. Urrutia 1991: 111.) Auch gab es eine signifikante Zunahme bei den von Frauen absolvierten Hochschulausbildungen.

Das Ziel einer flächendeckenden Versorgung des Landes mit Grundschulen blieb bis in die neunziger Jahre ein zentrales Anliegen in der Bildungspolitik. Dieses Ziel wurde quantitativ erreicht, wenngleich die qualitative Ausstattung der Schulen noch teilweise sehr mangelhaft ist (vgl. unten). Dabei haben sich in einer bemerkenswerten Weise die Schwerpunkte zur Entwicklung des Bildungswesens verschoben. Während in den sechziger Jahren der Entwicklung der Sekundarschulversorgung kaum Aufmerksamkeit geschenkt wurde, wird seit den siebziger Jahren das Fehlen von Schulplätzen in diesem Bereich als ein Hauptproblem angesehen. Diese Einschätzung findet ihren Ausdruck auch in der Verfassung von 1991, in der jedem das Recht auf Bildung zugesprochen wird, dieser Anspruch auf Bildung jedoch nicht auf den Primarbereich beschränkt bleibt: anstelle von «Primärerziehung» (*educación primaria*) ist nun von einer obligatorischen und kostenlosen «Grunderziehung» (*educación básica*) die Rede, wobei die Verfassung es allerdings dem Gesetzgeber überläßt, wie lange diese Grundausbildung dauern soll (vgl. Ramírez Jaramillo 1994: 324). Die gegenwärtig gültige Gesetzgebung legt den Zeitraum dieser Ausbildung auf neun Jahre fest (vgl. MEN 1994b: 15). Zwischen verfassungsmäßigem Anspruch und der Wirklichkeit besteht allerdings nach wie vor eine große Kluft. Noch fehlt es an ausreichenden Schulplätzen, ganz zu schweigen von den sozio-ökonomischen Ungleichheiten, die es vielen Kindern nicht erlauben, überhaupt bis zur Beendigung der Sekundarstufe eine Schule zu besuchen. Auch in bezug auf die geschlechtsspezifischen Ungleichheiten muß festgehalten werden, daß mit formaler Chancengleichheit noch keine faktische Gleichheit einhergeht. Die an neoliberalen Ideen orientierte Bildungspolitik, die sich den quantitativen Ausbau und die qualitative Verbesserung des Schulangebots vor allem durch eine Stärkung der privatwirtschaftlichen Initiativen im Bildungsbereich erhofft, läßt auch nicht erwarten, daß sich eine reale Bildungschancengleichheit für die marginalisierten Bevölkerungsgruppen in absehbarer Zukunft verwirklichen läßt.

3 Kennzeichen des kolumbianischen Bildungswesens

Das heutige formale kolumbianische Bildungssystem beginnt mit der *educación preescolar* (Vorschule), die sich aus zwei Stufen zusammensetzt: In den *guarderías* (Kinderkrippen) werden Kinder im Alter zwischen zwei und vier Jahren betreut; daran schließt sich der *jardín infantil* (Kindergarten) an, der in der Regel

von Vier- bis Sechsjährigen besucht wird. Die *educación básica* (Grundbildung) umfaßt zwei Stufen: Der fünfjährigen *educación primaria* folgt die vierjährige *educación secundaria* (Sekundarstufe), die mit einer Prüfung beendet wird. Es schließt sich eine zweijährige *educación media* an, die in zwei Bildungsprofilen angeboten wird: Mit dem *bachillerato académico* wird ein an bildungsbürgerlich-humanistischen, akademischen Inhalten orientierter Abschluß erworben, der den Besuch einer Universität vorbereitet; im *bachillerato técnico* (mit den fünf Wahlrichtungen: Handel, Landwirtschaft, Industrie, Pädagogik und Sozialarbeit) wird eine berufliche Orientierung vermittelt, die sich in einer Berufsausbildung oder in einem Studium (*educación superior*) an einer Fachhochschule bzw. Universität fortsetzen kann. In Kolumbien umfaßt damit das allgemeinbildende Schulsystem insgesamt elf Jahre, wobei allerdings nur der Besuch der neunjährigen Grundbildungsstufe obligatorisch ist.

Das Bildungssystem ist in das *sistema urbano* (für städtische Gebiete) und in das *sistema rural* (für ländliche Gebiete) gegliedert; seit 1984 gibt es außerdem das dritte Teilsystem *educación étnica* für indianische Bevölkerungsgruppen (vgl. unten, Abschnitt 4). Für jedes Teilsystem wurden jeweils eigene Bildungskonzepte, Lehrpläne und Schulbücher herausgegeben. Zu unterscheiden sind im formalen Bildungswesen schließlich noch die *escuelas oficiales* (staatliche Schulen) von den *escuelas no oficiales* (den zumeist kirchlichen Privatschulen). Außerdem bietet das Bildungswesen eine *educación especial* (Sonderschulen) für verschiedene Behinderungsarten an.

Die Bildungsdaten weisen Kolumbien im lateinamerikanischen Vergleich einen mittleren Platz zu (UNESCO / OREALC 1992: 109-123): Die Analphabetenquote ist mit ca. 12 % relativ niedrig und bemerkenswerterweise für Männer und Frauen in etwa gleich. Fast alle Kinder im schulpflichtigen Alter besuchen eine Grundschule, allerdings nur knapp die Hälfte davon beendet diese auch. Der Übertritt in die Sekundarstufe ist relativ häufig (rund 65 %), wenngleich nur etwa ein Drittel dieser Jugendlichen die Sekundarstufe abschließt. Hinter diesen allgemeinen Bildungsdaten zeigen sich allerdings einige bemerkenswerten Besonderheiten und Ungleichheiten, die präziser aufgeschlüsselt werden sollen.

In Tabelle 1 sind die Einschreibungsquoten für die Bevölkerung im schulpflichtigen Alter zusammengestellt, in Tabelle 2 sind die Einschreibungen nach städtischen bzw. ländlichen Schulen und nach staatlichen bzw. privaten Schulen aufgeschlüsselt. Daraus ergibt sich, daß bislang nur jedes fünfte Kind in Kolumbien einen Kindergarten oder eine Vorschule besucht: Der Anteil der Stadtkinder ist dabei um vieles höher als der von Kindern, die in ländlichen Regionen leben. In die Primarschule dagegen werden fast alle schulpflichtigen Kinder eingeschult (99 %). Der Anteil derer, die

eine Sekundarschule besuchen, sinkt dann jedoch rapide auf ca. 64 % ab. Insgesamt durchlaufen weniger als zwei Drittel der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen komplett das kolumbianische Pflichtschulwesen, wobei eine ausgeprägte Benachteiligung der Landkinder festzustellen ist.

Tabelle 1: Anteil und Verteilung der Einschreibungen nach Alter (1990)

	Vorschule	Primarschule	Sekundarschule	Gesamt
Bevölkerung im schulpflichtigen Alter	2 321 003	4 628 916	4 356 161	11 306 080
Einschreibungen	506 080	4 599 132	2 796 007	7 901 219
Einschulungsquote	21,7 %	99 %	64,1 %	69,9 %

(Eigene Berechnungen aus: MEN 1994; World Bank 1990.)

Wie aus Tabelle 2 außerdem hervorgeht, liegt das Vorschulwesen zu großen Teilen in der Hand privater Träger, vor allem der katholischen Kirche. Auch diese engagieren sich jedoch vor allem in den Stadtgebieten; der Anteil privater Kindergärten auf dem Lande ist sogar merklich niedriger als der kommunale. Deutlich wird, daß der kolumbianische Staat seine Bildungsaktivitäten im Primarbereich konzentriert, in dem er über 80 % der vorhandenen Schulen unterhält. Auch der staatliche Anteil im Sekundarschulbereich liegt mit über 60 % für lateinamerikanische Verhältnisse relativ hoch, wenngleich 40 % der — im allgemeinen qualitativ besseren — Sekundarschulen in privater Trägerschaft sind und somit eine erhebliche Bedeutung im Gesamtsystem innehaben.

Tabelle 2: Verteilung der Einschreibungen nach Schulformen

Einschreibungen	Vorschule	Primarschule	Sekundarschule
Relativ	6,4 %	58,2 %	35,4 %
Staatlich	43,4 %	82,8 %	62,5 %
<i>städtisch</i>	37,9 %	49,8 %	57,8 %
<i>ländlich</i>	5,5 %	33,0 %	4,7 %
Privat	56,6 %	17,2 %	37,4 %
<i>städtisch</i>	55,0 %	16,4 %	36,2 %
<i>ländlich</i>	1,6 %	0,8 %	1,2 %

(Eigene Berechnungen aus: MEN 1994; World Bank 1990.)

Die beschriebenen Stadt-Land-Disparitäten verdichten sich zu erheblichen regionalen Differenzen in der Bildungsbeteiligung. In der regionalen Verteilung zeigt

sich in etwa folgendes Bild: Die *departamentos* Atlántico, Bolívar, Caquetá, Cesar, Córdoba, Magdalena, Nariño, Norte de Santander und Sucre bleiben deutlich unterhalb der 80 %-Marke, besonders betroffen sind dabei Caquetá, Cesar und Magdalena, in denen Einschulungsquoten von nur knapp über 50 % erreicht werden. Die regionale Bildungsbenachteiligung betrifft demnach besonders die abgelegenen, ökonomisch nur unzureichend erschlossenen Regionen des kolumbianischen Tieflandes sowie die verkehrstechnisch ebenfalls schlecht angebundenen Regionen der Pazifik- und Atlantikküste.⁴

Die schon in den Einschreibequoten sichtbaren regionalen Ungleichgewichte setzen sich in den Verschulungsdaten fort. Tabelle 3 zeigt den durchschnittlichen Schulbesuch im städtischen und ländlichen Teilsystem. Während über ein Drittel der Stadtkinder die Primarschule vor Abschluß der fünften Klasse verlassen und sich somit ein durchschnittlicher Schulbesuch von knapp vier Schuljahren ergibt, verlassen vier Fünftel der Landkinder bereits nach etwa zwei Jahren die Schule. Für die Sekundarstufe ergeben sich ähnliche Werte: Von hundert Schülerinnen und Schülern, die in die Sekundarstufe eintreten, beenden in den Stadtschulen etwa siebenzig diese Bildungsstufe, in den Landschulen dagegen sind es nur etwa zwanzig. Geht man davon aus, daß zwei Jahre kaum ausreichen, um Grundkenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen zu erwerben und zu festigen, so bedeutet dies, daß im städtischen wie ländlichen Bereich ein beträchtlicher Anteil funktionaler Analphabeten das Schulsystem verlassen.

Tabelle 3: Verschulungsgrad nach Schulformen (1991)			
	ohne Abschluß	mit Abschluß	Verschulungsgrad
Primarstufe			
<i>städtisch</i>	37,6 %	6,2 %	3,8 Jahre
<i>ländlich</i>	81,7 %	18,3 %	1,7 Jahre
Sekundarstufe			
<i>städtisch</i>	31,6 %	68,4 %	8,3 Jahre
<i>ländlich</i>	79,2 %	20,8 %	3,8 Jahre

(Zusammengestellt aus: Urrutia 1991: 134 und 138.)

Wie schon angedeutet, ist die Quote der Analphabeten in Kolumbien im latein-amerikanischen Vergleich relativ niedrig, und dies, obwohl im formalen Bildungswesen kein eigenständiges Alphabetisierungssystem verankert ist. 12 % der Bevölke-

⁴ Für detaillierte Daten zur Bildungssituation von Frauen in der Stadt und der ländlichen Umgebung von Bogotá siehe Florez (1990: 28-29 und 34-40).

rung Kolumbiens gelten als Analphabeten, die über keinerlei Lese- und Schreibkenntnisse verfügen. Dies sind ca. 2,6 Millionen Menschen: Gut die Hälfte davon ist im Alter zwischen 18 und 60 Jahren, in etwa gleich verteilt auf Männer und Frauen (World Bank 1990: 64; Florez 1990: 23 und 29). Es muß aber auch von einem großen zusätzlichen Anteil funktionaler Analphabeten ausgegangen werden, also Menschen, die nur für kurze Zeit eine Schule besuchten, und deren Lese- und Schreibkenntnisse sich wieder verloren haben. Die Weltbank schätzt die Zahl auf etwa acht Millionen (31 % der Bevölkerung). Wie Tabelle 4 zeigt, ist jedoch die Analphabetenrate unter jüngeren Erwachsenen deutlich niedriger als die der älteren Altersgruppen, eine Entwicklung, die auf eine doch zunehmende Effizienz des allgemeinbildenden Schulwesens schließen läßt. Allerdings: Analphabetismus ist weiterhin ein beträchtliches Problem in Kolumbien, das noch lange nicht gelöst ist.

Tabelle 4: Analphabetenrate nach Alter (1990)

Altersgruppe	Absoluter Anteil	Relativer Anteil
12-17 Jahre	253 800	11,2 %
18-24 Jahre	255 800	11,3 %
25-34 Jahre	342 100	15,2 %
35-44 Jahre	370 700	16,4 %
44-59 Jahre	534 700	23,7 %
60 Jahre und älter	502 600	22,2 %
Gesamt	2 259 700	100,0 %

(Aus: World Bank 1990.)

Die Bildungsbeteiligung im universitären Bereich nimmt seit den vierziger Jahren ständig zu; die Zahl derer, die ein Studium absolvieren, liegt gegenwärtig bei rund 13 % eines Altersjahrganges (vgl. Urrutia 1991: 142). Neben den 17 staatlichen Universitäten existieren viele private akademische Institute, deren Zahl zwischen 1975 und 1990 dramatisch anstieg: von 65 auf 156. Dies bedeutet, daß «Kolumbien die zweifelhafte Ehre zuteil kommt, eines der Länder mit der größten Anzahl an privaten Instituten der höheren Bildung auf der Welt zu sein» (Urrutia 1991: 142). Die Qualität der akademischen Ausbildung ist dabei nur bedingt garantiert: Gerade mal etwa ein Drittel der Lehrenden verfügt über einen Postgraduierten-Abschluß (Staatliche Universitäten: 32 %; Privatuniversitäten: 27 %), zudem unterrichten viele in Bildungsgängen, für die sie nicht ausgebildet wurden. Beklagt wird ein mangelnder Praxisbezug der akademischen Ausbildung, vor allem in den technischen und

naturwissenschaftlichen Bildungsgängen. Ebenso fehle eine koordinierte Politik, die das universitäre Angebot in seiner regionalen Verteilung sowie auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes hin steuert und abstimmt.

Faßt man die aus der gegenwärtigen Struktur des kolumbianischen Bildungswesens resultierenden Problemfelder zusammen, so ergibt sich folgendes Bild: Kolumbien verfügt gegenwärtig zumindest für den Primarschulbereich über ein flächendeckend ausgebautes Bildungssystem, mit dem jedem kolumbianischen Kind ein Platz in einer Grundschule gesichert werden kann. Allerdings zeigen viele dieser Primarschulen weiterhin einen relativ schlechten baulichen Zustand, haben ein niedriges Bildungsniveau, arbeiten teilweise mit veralteten Curricula und verfügen selten über ausreichendes Schulmaterial oder über Bücher. Kolumbien wird also weiterhin erhebliche Anstrengungen leisten müssen, um sowohl quantitativ wie qualitativ über ein funktionierendes und ausreichendes Grundschulsystem zu verfügen. Um dem Ziel einer «Grundschule für alle» im Jahr 2000 näherzukommen, müssen — wie in anderen lateinamerikanischen Ländern auch — vor allem zwei gravierende Ungleichheiten abgebaut werden: die regionalen Disparitäten zwischen Stadt und Land sowie zwischen den *departamentos*, die zu einer erheblichen Benachteiligung der Landkinder führen; und die sozialen Benachteiligungen, die ein schlechteres und kürzeres Bildungsangebot für Kinder aus den ärmeren Schichten zur Folge haben.

4 Educación étnica — ein zukunftsfähiges Konzept?

Neben den staatlichen oder zumindest staatlich kontrollierten Bildungseinrichtungen entstanden etwa ab Mitte der sechziger Jahre vielfältige regierungsunabhängige Bildungsinitiativen. Da das formale Bildungswesen vor allem in den benachteiligten und verarmten Sektoren der Gesellschaft versagte, bildeten sich dort Basisorganisationen, die versuchten, die konkreten Bedürfnisse der jeweiligen sozialen Gruppe als Ausgangspunkt ihrer pädagogischen Praxis zu nehmen. Gleichzeitig wurden in Kolumbien wie auch in allen anderen Ländern Lateinamerikas differenzierte Bildungskonzepte entworfen, die in der Regel im Begriff der *educación popular* zusammengefaßt werden, um diese alternative Bildungstheorie und Erziehungspraxis zu beschreiben.⁵

Ein für lateinamerikanische Verhältnisse recht weitgehender Versuch, die spezifischen Bedürfnisse der marginalisierten indianischen Bevölkerung in der pädagogischen Praxis zu berücksichtigen, sind die kolumbianischen Ansätze zu einer

⁵ Vgl. zum Begriff und zur kolumbianischen Entwicklung z. B. Angulo (1982); Fals Borda (1986); Mejía (1987).

educación étnica. Im folgenden soll dieses Konzept als ein Beispiel für nichtstaatliche Initiativen im Bildungssektor vorgestellt sowie deren Einfluß auf die staatliche Bildungspolitik aufgezeigt werden.

Mit der Herausbildung des Nationalstaates wurde der katholischen Kirche im Konkordat von 1887 auch die Aufsicht über die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen in den *comunidades indígenas* übertragen.⁶ Hauptsächlich der Kapuzinerorden sorgte für einen umfangreichen Aufbau des Schulwesens in den Siedlungsgebieten der *indígenas*, zunächst in Form von Primarschulen für Jungen. Bei der Aufkündigung des *convenios* 1978 umfaßte dieses Bildungswesen rund 2000 Primarschulen, 100 Sekundarschulen sowie 110 Internate (MEN 1978). Inhaltlich folgte die *escuela indígena* dem im Konkordat festgelegten Ziel einer Erziehung der indianischen Bevölkerung «im Geist und in Übereinstimmung mit den Doktrinen der Katholischen, Apostolischen und Römischen Kirche». In den indianischen *comunidades* wurde damit dasselbe Bildungsprogramm eingeführt, an dem das Schulwesen des gesamten Landes orientiert war: ein Bildungskonzept also, das zum Aufbau eines Nationalbewußtseins und zur Assimilation und Unterordnung aller ethnischen Gruppen unter das dominante Modell des «katholisch-modernen» Nationalstaates führen sollte. Hinzugefügt wurde außerdem ein stark zivilisatorisch-missionarisches Element, um die Christianisierung unter den «Wilden» voranzutreiben. Und schließlich sollte durch die indianische Erziehung die «Modernisierung» der indigenen Bevölkerung zur Integration in das kapitalistische Wirtschaftssystem des Landes vorbereitet und zügig durchgeführt werden. Durch Alphabetisierung und Primarbildung sollten die als rückständig und unterentwickelt betrachteten *indígenas* in die sich industrialisierende Gesellschaft integriert und zu nützlichen Arbeitskräften werden. Dieses bildungspolitische Modernisierungskonzept zur zügigen und vollständigen Integration der indigenen Bevölkerung in den modernen kolumbianischen Staat blieb bestimmend für die pädagogische Arbeit in den Reservaten bis weit in die siebziger Jahre dieses Jahrhunderts.

Mit dem Erstarken der indigenistischen Bewegungen und vor allem durch ihren Zusammenschluß 1971 im CRIC (*Consejo Regional Indígena del Cauca*), gelang es nach und nach, eine Neukonzeption der *educación indígena* einzuleiten, die schließlich im «Decreto 1142» des Jahres 1978 gesetzlich festgeschrieben wurde. Die daraufhin im Erziehungsministerium erarbeiteten *Lineamientos Generales de Educación Indígena* (MEN 1987), gesetzlich festgeschrieben in der «Resolución

⁶ Vgl. zum folgenden auch den Beitrag von Thomas Fischer über Indianervölker in Kolumbien (in diesem Band).

3254» von 1984, gehören zum interessantesten, was in Lateinamerika im Bereich *educación étnica* gegenwärtig zu finden ist.⁷

Zur Begründung der neuen indianischen Erziehung wurde davon ausgegangen, daß die indianischen Minderheiten in einer doppelten Form von Unterdrückung leben: In ökonomischer Ausbeutung und in ethnischer Diskriminierung. Zur «objektiven Entfremdung» durch die Eingliederung der *indígenas* in das kapitalistische Produktionssystem komme eine «subjektive Entfremdung», die sprachliche und kulturelle Abwertung und Negierung der spezifischen kulturellen und historischen Identität, hinzu. Vor allem in diesem zweiten Bereich der kulturellen Entfremdung wollte die *educación étnica* ansetzen, um den ethnischen Gruppen eine Wiederbegegnung und Wiedererlangung ihrer kulturellen Identität zu ermöglichen, verbunden mit selbstbestimmten Entscheidungsmöglichkeiten über soziale und kulturelle Prozesse. Dies bedeutet, daß eine soziale Gruppe unter verschiedenen Alternativen wählen und sich selbst für eine Möglichkeit entscheiden kann. In dem Maße, wie eine soziale oder ethnische Gruppe über diese soziale Entscheidungsmöglichkeit und über ihre kulturellen Ressourcen verfügt, kann von einer «kulturellen Kontrolle» gesprochen werden. Mit diesem Begriff kann der reale Grad der Selbstkontrolle innerhalb der Beziehungen bestimmt werden, die zwischen den verschiedenen sozialen Entscheidungsebenen und den kulturellen Ressourcen bestehen. Ziel muß es sein, durch Erziehungsprojekte dazu beizutragen, die Kontrolle einer Gruppe über ihre eigenen kulturellen Ressourcen zu erweitern und verfügbar zu machen. Dieser Prozeß der Wiedererlangung und Handhabung der eigenen Kultur im Spannungsverhältnis zur Hegemonialkultur wird dabei als *etnodesarrollo* verstanden. Bemerkenswert ist, daß diese Zielsetzung in ein Ministerialdekret aufgenommen und zur Grundlage der bildungspolitischen und curricularen Ausgestaltung der *etnoeducación*, der indigenen Erziehung, wurde:

Unter *etnodesarrollo* wird die Ausübung der sozialen Entscheidungsgewalt eines Volkes über die Handhabung der Ressourcen seiner Kultur verstanden, um die eigene Zukunft in Übereinstimmung mit den eigenen Werten und Zielen zu konstruieren. Und unter *etnoeducación* wird ein kontinuierlicher sozialer Entwicklungsprozeß der eigenen Kultur verstanden, der in der Aneignung von Kenntnissen und Werten und in der Ausbildung von Kompetenzen und Fertigkeiten besteht, um eine Person zu befähigen, so umfassend wie möglich an der kulturellen Kontrolle ihrer *comunidad* zu partizipieren (Ministerio de Educación Nacional, Resolución No. 3454 de 1984).

Diese Wiedererlangung (*recuperación*) kultureller Identität und Ausübung kultureller Kontrolle soll dabei hauptsächlich in fünf Bereichen erfolgen: In der Sprache wird auf die Refunktionalisierung der jeweiligen indianischen Sprachen

⁷ Vgl. Schroeder (1992; 1994).

gezielt, um in einem zweisprachig angelegten Bildungsprogramm die autochthonen Sprachen für den Gebrauch im modernen Leben weiterzuentwickeln. Im Bereich der Geschichte soll dem Prozeß der «Dehistorisierung der Kolonisierten», dem Verlust der eigenen Geschichte, eine Wiederentdeckung und Aufzeichnung der ethnischen Geschichte in ihren verschiedenen Ebenen entgegengestellt werden: in ihrer kommunalen wie auch in ihrer nationalen und universalen Bedeutung. Im Bereich der Ökonomie sollen traditionelle Arbeits- und Produktionsformen gestärkt und weiterentwickelt, aber auch ihre Bedeutung als alternative Entwicklungsstrategie innerhalb der Gesamtgesellschaft diskutiert werden. Im Bereich einer Ethnowissenschaft sollen in die indianische Erziehung die spezifischen Vorstellungen, Wahrnehmungs- und Erkenntnisstrukturen, Logiken, Klassifikationssysteme, Denkkategorien einfließen, mit denen die jeweiligen ethnischen Gruppen die Wirklichkeit wahrnehmen, erklären, definieren, reproduzieren, und die sich in der Botanik, Zoologie, der Geographie und Kosmologie, der Medizin, der Technologie, in Meßverfahren und mathematischen Systemen konkret äußern und nachweisen lassen. Im Bereich der Ästhetik schließlich soll der Zugang zu traditionellen ästhetischen Formen eine Erweiterung der Wahrnehmungsperspektive ermöglichen und damit zu einer Überwindung der Grenzen führen, die von der dominanten Ästhetik gesetzt wird.

Seit 1976 arbeiten die *Arhuacos* (Provinz Magdalena) als eine der ersten Ethnien daran, die *educación étnica* umzusetzen. Sie begannen damit, eigene Lehrpläne für die Primar- und Sekundarschulen auszuarbeiten. Als sie diese 1982 in ihren Schulen einführen wollten, weigerten sich die Kapuziner, die für den Unterricht zuständig waren, eine *educación étnica* einzuführen. Daraufhin schlossen die *Arhuacos* ihre Schulen für ein ganzes Jahr und nötigten den Orden, ihr Siedlungsgebiet zu verlassen. 1984 wurde beim Erziehungsministerium das überarbeitete Konzept der *educación básica primaria arhuaca* erneut beantragt und nun auch genehmigt. Seither ist dieses Bildungsprogramm in den Primarschulen verbindlich eingeführt. In Nabusimake wurde außerdem ein *Centro Indígena de Educación Diversificada* eingerichtet, um Lehrpläne und didaktisches Material für die Sekundarstufe zu erarbeiten und eine berufsvorbereitende Aufbaustufe einzurichten (ONIC 1991).

Im Jahre 1983 beantragten die *Wayuú* (Provinz Guajira) die Einführung der *educación étnica* in ihren Primarschulen, 1985 konnte mit der Arbeit begonnen werden. In Riohacha wurde außerdem ein *Centro Experimental Piloto* gegründet, in dem die Koordination der *etnoeducación* stattfindet und Angebote der Lehrerfortbildung hierfür durchgeführt werden. Neben vielen finanziellen, materiellen und strukturellen Schwierigkeiten (unzureichende Ausstattung der Schulen, zu große Klassen etc.) mußten vor allem auch Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden, die

in der Sprache der *Wayuú* einen bilingualen und interkulturellen Unterricht durchführen können. Deshalb wurden 1987 am Lehrinstitut in Uribía drei Lehrstühle mit den Arbeitsschwerpunkten *cultura wayuú*, *etnoeducación* sowie Sprache eingerichtet. An diesem Institut wurden bislang 60 Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet, um an den Primarschulen der *Wayuú* zu unterrichten (ONIC 1991).

Einen interessanten didaktisch-methodischen Weg wählten die in der Provinz Cauca lebenden *Páez* mit ihrem Projekt der sprechenden Karten (*mapas parlantes*). Seit 1977 arbeiten sie daran, die Geschichte der *Páez* in einem kollektiven Forschungs- und Diskussionsprozeß zu rekonstruieren. Die Ergebnisse werden aber nicht, wie in vergleichbaren anderen Projekten, in schriftlicher und gedruckter Form aufgeschrieben, sondern daraus werden ca. vier Quadratmeter große Wandbilder (*murales*) erarbeitet und gestaltet, die im Siedlungsgebiet der *Páez* aufgestellt werden. Dargestellt sind darauf die Veränderungen der Lebensbedingungen, des Siedlungsgebietes, der ökonomischen Bedingungen, des sozialen Zusammenlebens, denen die *Páez* seit dem 16. Jahrhundert unterliegen. Mit den Methoden der Befragung und des Interviews, der Diskussion und mit Geschichtswerkstätten wird die regionale historische Rekonstruktion durchgeführt und erste Entwürfe der Karten erarbeitet, diese diskutiert, abgeändert und korrigiert. Dazu wird didaktisches Material erarbeitet, um die Karten auch in den Schulen einsetzen zu können. Ist eine endgültige Form für eine Karte gefunden, wird sie in einer Auflage von 100 Stück reproduziert. Die einzelnen «Dörfer» können sie dann bestellen (vgl. Bonilla 1983; 1991).

Im Jahre 1971 schlossen sich die Vertreter der in der Provinz Cauca lebenden *Guambianos* in einem Regionalrat (CRIC) zusammen, um mit einem gemeinsamen Programm für ihre Rechte zu kämpfen. Zu den Hauptzielsetzungen gehörten: Die Wiedererlangung der Bodenbesitztitel ihres Landes; die Verbesserung der staatlichen Gesetzgebung für indianische «Dörfer»; die Stärkung der pädagogischen Arbeit der Indianerräte; die wirtschaftliche Zusammenarbeit der verschiedenen Dörfer. Beim «5. Kongreß des CRIC» 1978 wurde außerdem ein Programm zur Verteidigung und Stärkung der eigenen Kultur beschlossen, in das u. a. die in den indianischen «Dörfern» befindlichen Schulen miteinbezogen werden sollten. In den beiden folgenden Jahren wurde in sechs Experimentalschulen, orientiert an der *educación étnica*, mit der Entwicklung eines angepaßten Bildungskonzeptes begonnen. Mit der Ausweitung der Arbeit in den Experimentalschulen wurde sehr rasch deutlich, daß eine Didaktik entwickelt werden muß, die es zuläßt, die wesentlichen Elemente der eigenen Kultur in den Unterricht aufzunehmen und einen Unterricht zu gestalten, der an die aktuelle kulturelle und ökonomische Situation anknüpft. Es wurde außerdem wichtig, mehr über die Kinder zu erfahren, die in den Schulen unterrichtet werden, und entsprechendes didaktisches Material zu entwickeln. Und es wurde deutlich, daß

die Umgestaltung der schulischen Arbeit nur gelingen kann, wenn eine Reflexion und Diskussion darüber in den Schulen selbst stattfindet, mit Eltern, *comuneros*, Kindern und Lehrern. Gegenwärtig gibt es bei den *Guambianos* im Departamento Cauca 23 Schulen mit einer zweisprachigen, ethnischen Erziehung (CRIC 1992).

5 Zusammenfassung

Bolívars Utopie vom Aufbau eines flächendeckenden allgemeinen Bildungswesens und von der Verwirklichung einer «*educación para todos*» ist Kolumbien in den vergangenen hundertfünfzig Jahren einen großen Schritt näher gekommen, wenngleich das Ziel nicht erreicht ist: Zumindest eine mehrjährige Grundbildung ist für den Großteil der Bevölkerung sichergestellt und die Bildungsbeteiligung ist hoch, zumal, wenn sie im lateinamerikanischen Vergleich betrachtet wird. Eine «Demokratisierung» des Bildungswesens im Sinne eines Abbaus ungleich verteilter Bildungschancen hat stattgefunden, vor allem für die Frauen ist der Zugang zum Bildungswesen erheblich erleichtert und geöffnet. Dennoch bestehen weiterhin die verschiedenen sozialen und finanziellen Barrieren, die eine Chancengleichheit im Bildungsbereich nicht umfassend garantieren.

Die vergangenen hundertfünfzig Jahre sind aber auch durch die zunehmende Infragestellung des «nationalen Konzepts» allgemeiner Bildung gekennzeichnet. Eine multiethnische und vielsprachige, eine multisoziale und multikulturelle Gesellschaft wie die kolumbianische, so wurde erkannt, wird mit einem monolithischen Konzept einer Nationalerziehung den Bildungserwartungen und Bildungszielen der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen nicht gerecht. Eine entsprechend organisatorische und bildungstheoretische Ausdifferenzierung des Schulsystems, eine Überprüfung der Unterrichtsinhalte, eine Ausbalancierung des Bildungskonzeptes zwischen gesamtgesellschaftlichen Belangen und partikularen Interessen einzelner sozialer oder kultureller Gruppen bleibt eine Aufgabe, für die in der kolumbianischen Bildungspolitik auch künftig Lösungen gefunden werden müssen.

6 Literaturverzeichnis

- Angulo T., Luis J. (1982): *Aprender a leer la realidad para escribir la historia*, Lima: CELADEC.
- Bendit, Andre (1974): «Changing the Educational System», Diss. Freiburg im Breisgau.
- Bonilla, Víctor Daniel (1982): «Welche Politik suchen die Indianer?», in: *Indianer in Lateinamerika: neues Bewußtsein und Strategien der Befreiung; Dokumente der 2. Tagung von Barbados*, Wuppertal: Peter Hammer, S. 64-88.
- Bonilla, Víctor Daniel (1983): «Proyecto de utilización experimental multiplicada de los 'mapas parlantes'», in: UNESCO (Hrsg.): *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, Bd. 1, México: Nueva Imagen, S. 97-102.
- Bonilla, Víctor Daniel (1991): «Colombia: movimiento indígena y educación comunitaria en el sur-occidente», in: ILDIS (Hrsg.): *Etnias, educación y cultura*, La Paz: Editorial Nueva Sociedad, S. 119-134.
- CRIC (1992): *Programa de educación bilingüe: nuestra experiencia educativa*, Popayán: Editorial CRIC.
- Fals Borda, Orlando (1986): *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*, México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Florez, Carmen Elisa (1990): *The Demographic Transition and Women's Life-Course in Colombia*, New York: United Nations University Press.
- Jaramillo Uribe, Jaime (³1984): «El proceso de la educación del Virreinato a la época contemporánea», in: Jaramillo Uribe, Jaime / Posada, Jaime (Hrsg.): *Manual de historia de Colombia*, Bd. 3, Bogotá: Procultura; Instituto Colombiano de Cultura, S. 249-339.
- Köhler, Uta (1986): «Entwicklung und Struktur des kolumbianischen Erziehungs- und Bildungswesen: ein Beitrag zur Pädagogik in der Dritten Welt», Diss. Bonn.
- López de la Roche, Fabio (1993): «Tradiciones de cultura política en el siglo XX», in: Cárdenas Rivera, Miquel Eduardo (Hrsg.): *Modernidad y sociedad política en Colombia*, Santafé de Bogotá: FESCOL, S. 95-160.
- Mejía J., Marco Raúl (1987): *Movimiento pedagógico: una búsqueda plural de los educadores colombianos*, Bogotá: CINEP.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1959): *Primer Plan Quinquenal*, Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1970): *La educación en Colombia 1960-1968: escuela primaria rural*, Bogotá: MEN.

- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1978): *Evaluación de la educación por contrato*, Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1986): *Primer seminario de etnoeducación: memorias*, Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1987): *Lineamientos generales de educación indígena*, Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1994a): *Matrícula, docentes y establecimientos educativos*, Santafé de Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1994b): *Ley General de Educación*, Santafé de Bogotá: MEN.
- Organización Nacional Indígena de Colombia (1991): *Tercer seminario de etnoeducación*, Girardot; Cundinamarca: ONIC.
- Presidencia de la República de Colombia (1993): *Política integral para las mujeres colombianas*, Santafé de Bogotá.
- Ramírez Jaramillo, Juan Carlos (1994): «Política social y de descentralización», in: Centro de Investigaciones para el Desarrollo / Flórez, Luis Bernardo / Bonilla González, Ricardo (Hrsg.): *Gestión económica estatal de los ochenta: del ajuste al cambio institucional*, Santafé de Bogotá: Editorial Presencia, S. 304-326.
- Schroeder, Joachim (1992): *Schule der Befreiung? Die Kernschule als Lehrstück für Schulreformen in Lateinamerika*, Saarbrücken: Breitenbach.
- Schroeder, Joachim (1994): *De la Yachay Wasi inca a Cuernavaca: modelos pedagógicos latinoamericanos*, La Paz: CEBIAE; Hisbol.
- Suárez Arnez, Faustino (1963): *Historia de la educación en Bolivia*, La Paz: Editorial Don Bosco.
- UNESCO / OREALC (1992): *Situación educativa de América Latina y el Caribe 1985-1990*, Santiago de Chile: Capeluz.
- Urrutia, Miguel (Hrsg.) (1991): *40 años de desarrollo: su impacto social*, Santafé de Bogotá: Banco Popular.
- The World Bank (1990): *Colombia: Social Programs for the Alleviation of Poverty*, Washinton, D. C.: World Bank.